

2010; Sumunoglu & Ofluglu, 2012:190), ett argument nog så viktigt för att motivera till forskning som kan främja kunskapsöverföring.

1.2 Syfte och frågeställningar

Denna uppsats syftar till att undersöka hur kunskapsöverföring från en fortbildningsinsats ser ut från ett kommunikativt perspektiv. Med uppsatsen vill jag få en fördjupad förståelse för hur förändringskommunikation kan bidra till ökad kunskapsöverföring vid en fortbildningsinsats.

Den huvudfrågeställning jag söker svar på är:

1. Hur kan teorier kring förändringskommunikation användas för att förbättra kunskapsöverföringen vid en fortbildningsinsats?

För att få svar på min huvudfrågeställning söker jag också svar på två underliggande frågeställningar:

2. Hur ser relationen ut mellan Lösningfokus i skolan (pedagog) och rådande forskning kring kunskapsöverföring?
3. Vilken typ av kommunikation fungerar främjande för kunskapsöverföring?

1.3 Begreppsdefinitioner

I denna uppsats definierar jag *fortbildning* som en kortare eller längre kurs som en eller flera medarbetare på en arbetsplats deltar i. Deltagandet på kursen har godkänts av arbetsgivaren och det är också arbetsgivaren som betalar eventuell kursavgift. Fortbildning syftar till att utveckla kunskaper som sedan ska användas i arbetet.

I uppsatsen använder jag begreppet *kunskapsöverföring*, vilket är fritt översatt från engelska där begreppen *transfer of training* eller *training transfer* används. Här använder jag mig av Baldwin och Fords (1988:63) definition av begreppet: "For transfer to have occurred, learned behaviour must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job." (Baldwin & Ford, 1988:63).

Vid kunskapsöverföring överförs kunskap. Nonaka (1994:16) har definierat två dimensioner av *kunskap i organisationer* genom att utveckla Polanyis teori (se Nonaka 1994:16) – tyst och explicit. Alavi och Liedner (2001:110) exemplifierar dessa två kunskapsdimensioner genom att beskriva tyst kunskap som den typen av kunskap som används för att veta hur man bäst behandlar en kund medans den explicita kunskapen är mer artikulerad, till exempel genom kodifiering eller nedskriven information. En användarmanual till en teknisk produkt är ett exempel på explicit kunskap. I denna uppsats refererar jag till den tysta dimensionen när begreppet kunskap nämns.

Uppsatsen berör också ämnet *förändring* och mer specifikt *planerad förändring*. En förändring beskrivs av Ford och Ford (1995:543) som skillnaden mellan det ursprungliga tillståndet och det nuvarande tillståndet. Förändringen finns i jämförelsen och utan att ha två tidpunkter att jämföra mellan går det inte att se någon förändring. En planerad förändring innefattar ovanstående definition men innehåller också ett önskat

resultat eller mål och en plan för att nå dit genom medveten handling (Ford & Ford, 1995:543-544).

I min studie använder jag mig bland annat av teorier som handlar om *förändringskommunikation*. Förändringskommunikation kan beskrivas som den kommunikation som används som stöd för att genomföra en förändring (Cao, Bunger, Hoffman & Robertson, 2016:39). Det finns olika sätt att se på vad kommunikationen har för funktion vid en förändring. Johansson och Heide (2008:292-294) lyfter bland annat fram att kommunikation kan ses som ett verktyg i förändringsprocessen eller som en socialt konstruerad process där kommunikationen är en del av förändringen.

1.4 Om fallstudien

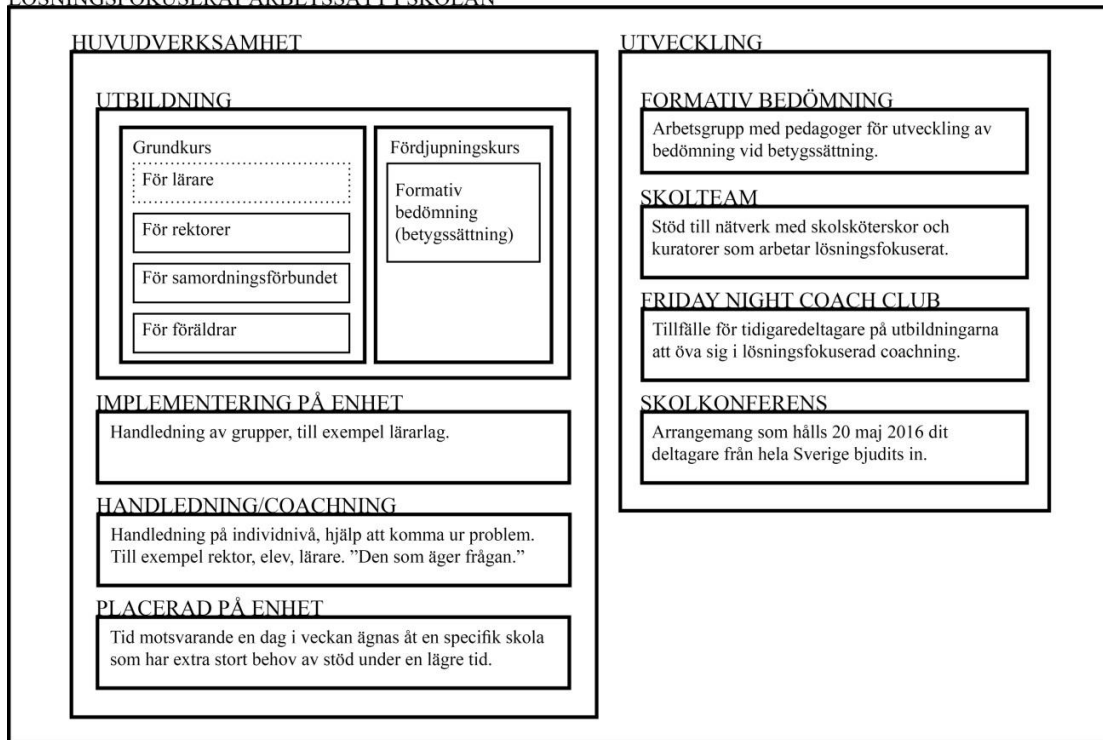
Grundutbildning lösningsfokus (pedagog) som studien fokuserar på är en del av en verksamhet som bedrivs inom Västerås stad av två tjänstemän, Michael Thunblom och Martin Larsson. Verksamheten är riktad till grundskolor och syftar till att stödja lärare och skolledare i arbetet med att stärka förutsättningarna för att barn och ungdomar att klara målen för skolgången. Metoden för detta är lösningsfokuserat arbetssätt. Grundverksamheten består av utbildningar samt direkt stöd till skolor, lärarlag, enskilda lärare och annan personal som jobbar med eleverna. Utöver denna verksamhet driver de två tjänstemännen även olika utvecklingsprojekt där de tillsammans med personer som tidigare gått deras kurser eller på annat sätt mött verksamheten söker olika vägar att utveckla användningsområdet för lösningsfokuserat arbetssätt i skolan.¹ Figur 1 ger en överblick över hela verksamheten, kursen som kommer undersökas i denna studie är inringad med prickar.

Fokus i studien ligger på deltagarna på kursen, men för att få en fullständig bild av kommunikationen kommer även andra personer som deltagarna har kontakt med att nämnas, dessa är främst kursledarna, det vill säga de två tjänstemän som driver verksamheten samt deltagarnas kollegor, chefer och elever på deras respektive arbetsplatser. Figur 2 (s. 6) beskriver kontexten utifrån deltagarnas position.

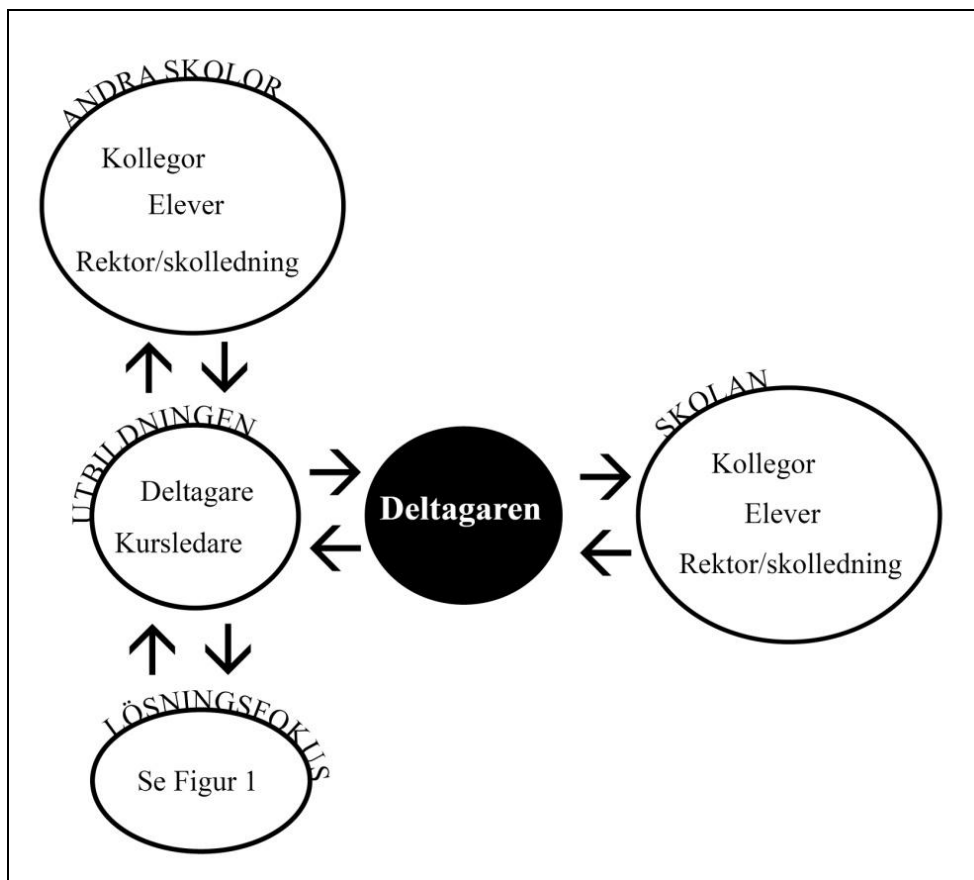
Det empiriska materialet i studien har samlats in genom intervjuer med kursledarna samt tre utbildningsdeltagare, observation vid ett utbildningstillfälle samt genom att kartlägga kommunikationsvägar mellan kursledarna och deltagarna.

¹ Intervju med Michael Thunblom och Martin Larsson, 18 november 2015.

LÖSNINGSFOKUSERAT ARBETSSÅTT I SKOLAN



Figur 1. Beskrivning av verksamheten lösningsfokuserat arbetssätt i skolan. (Egen illustration)



Figur 2. Deltagarens position och sociala kopplingar. (Egen illustration)

2 Tidigare forskning

Syftet med detta avsnitt är att presentera tidigare forskning inom det område som studien fokuserar på, kunskapsöverföring och förändringskommunikation. Detta görs för att skapa en teoretisk bakgrund till studien samt ge motivering till varför denna studie är relevant.

I kartläggningen av tidigare forskning har jag sökt efter två ämnen; studier om kunskapsöverföring samt förändringskommunikation. För båda ämnesinriktningarna har jag använt Högskolan i Borås söktjänst Summon. I sökandet efter litteratur som rör kunskapsöverföring har jag använt ord som ”transfer of knowledge”, ”knowledge transfer”, ”knowledge management”, ”further education”, ”training transfer”. För att hitta studier som berör förändringskommunikation har jag använt sökord som ”change communication”, ”communication for change”, ”strategic communication”, ”communication”, ”change management”. Utifrån mina sökresultat har jag sedan letat mig vidare med hjälp av relevanta referenser i det framtagna materialet. Slutligen har ett urval gjorts där den forskning som jag anser har relevans och anknytning till min studie valts ut.

2.1 Kunskapsöverföring

Forskning kring kunskapsöverföring har pågått under flera decennier (Gegenfurtner, 2011:154). I Baldwin och Fords (1988) numera klassiska kartläggning av forskning kring kunskapsöverföring identifieras tre huvudområden som tidigare forskning lyft fram som betydelsefull vid kunskapsöverföring: de lärandes egenskaper, utbildningens utformning och arbetsmiljön. Författarna lyfter bland annat fram arbetsledarens nyckelroll vid kunskapsöverföring men menar också att mer forskning kring vilka faktorer som har störst positivt inflytande behöver göras (Baldwin & Ford, 1988:93). Författarna menar också att framtida forskning behöver anta ett mer övergripande perspektiv där alla de tre ovanstående huvudområdena inkluderas i studierna (Baldwin & Ford, 1988:99).

I en studie av 62 spanska organisationer från olika sektorer har Úbeda-García (2012) genom att analysera svaren från ett strukturerat frågeformulär visat att en policy för lärande påverkar organisationens arbete med utveckling av kunskap men även den övergripande organisatoriska prestationen positivt. Studien visar också att en proaktiv fortbildning med fokus på att utveckla de anställdas kunskaper inför framtida utmaningar påverkar lärande i organisationen positivt (Úbeda-García, 2012:237).

2.2 Kunskapsöverföring och motivation

Även Renta-Davids et al. (2014) har studerat spanska organisationer och främst deras anställda. I deras kvantitativa studie som innefattar enkäter från 447 deltagare på olika fortbildningar undersöker de kunskapsöverföring i relation till motivation, utbildningens relevans och huruvida en lärande kultur i organisationen uppmuntrar till kunskapsöverföring. Studiens resultat visar att motivationen till kunskapsöverföring är starkast när den kommer från en vilja att lära sig och utvecklas utifrån antingen ett

professionellt eller personligt intresse men det finns också ett starkt samband mellan arbetsrelaterad motivation och kunskapsöverföring. (Renta-Davids et al., 2014:738).

Vad som skapar motivation för kunskapsöverföring har även studerats av Gegenfurtner (2011). Han har i en kvantitativ meta-analytisk studie undersökt vilken påverkan tre faktorer har på motivationen för kunskapsöverföring: vilken typ av kunskap som lärs ut, hur instruktioner ges under utbildningen och hur överföringen uppskattas av den som ingår i processen. Studien visar att motivation är en viktig faktor men författaren lyfter också fram att miljö influerar kunskapsöverföringen och menar att miljöer som har fokus på lärande snarare än kunskap skapar större motivation till kunskapsöverföring (Gegenfurtner, 2011:163).

Massenberg, Spurk och Kauffeld (2015) har i en kvantitativ enkätstudie där 194 arbetare från två olika företag deltog undersökt kunskapsöverföring med fokus på hur det fungerar i arbetslag. Genom studien visar författarna bland annat att stöd från både kollegor och chefer är viktigt för att hela arbetslaget ska motiveras till gemensam kunskapsöverföring, studien visar också att arbetslagets prestation påverkas både av individens och av kollektivets gemensamma uppfattning om kunskapsöverföringen. Författarna menar att studiens resultat kan fungera som råd till organisationer, bland annat lyfts stöd på både chefs och medarbetarnivå fram (Massenberg, Spurk & Kauffeld, 2015:172-173).

Sammanfattningsvis tycks forskningen kring kunskapsöverföring ha ett stort fokus på hur deltagare motiveras, vilket stöd de behöver och hur utbildningen är utformad. Samtliga studier är också kvantitativa. Min studie kan därför fungera som ett sätt att undersöka hur de slutsatser som framkommit genom att samla information från ett stort urval går att återföra på ett enskilt fall. Under min litteraturgenomgång har jag inte stött på någon som studerat svenska förutsättningar eller använt sig av teorier kring förändringskommunikation, min studie kan därför vara intressant för svenska intressenter och men även för de som har sitt primära intresse i förändringskommunikation.

2.3 Förändringskommunikation

I en meta-studie där olika forskares perspektiv på förändringskommunikation kartläggs skriver Johansson och Heide (2008) att forskning kring förändringskommunikation lyfts fram som något som fortfarande behöver utvecklas (Johansson & Heide, 2008:288). De skriver också att det är svårt att få en överblick över fältet eftersom det är multidisciplinärt, författarna skriver också att de ser ett ökande gap mellan forskning och praktik inom fältet (Johansson & Heide, 2008:298-300).

Mills (2009) har genom att intervjua anställda från olika yrkeskategorier på flera olika företag skapat en modell för hur mening skapas vid organisationsförändringar. I modellen beskriver hon hur varje individ plockar ut de delar av kommunikationen som de anser är relevanta för förändringen. Mills (2009) lyfter bland annat fram geosocial miljö, kommunikationsmiljö och personliga intressebedömningar som element som påverkar hur en individ uppfattar en förändring (Mills, 2009:118-120).

I sin fallstudie som pågick under fem år och som fokuserade på hur förståelse för förändring skapas på individnivå hittade Stensaker och Falkenberg (2007:167-168) fem tolkande svar som påverkar hur individen handlar vid förändringar, till exempel kunde individen och organisationen ha samma syn på förändringen men förändringsinitiativet kunde också missförstås, omtolkas och anpassas eller helt enkelt ignoreras (Stensaker & Falkenberg, 2007:167-168).

Mellanchefers meningsskapande under förändringar har i en fallstudie undersökts av Balogun och Johnson (2005). De identifierade en rad faktorer som påverkar mellanchefernas meningsskapande vid förändringar. Författarna menar att förändringen tolkas i en kontext av gamla erfarenheter och påverkas av rykten och skvaller, utbyte av erfarenheter, förhandlingar samt tecken och signaler (Balogun & Johnson, 2005:1587).

Förändringsinitiativ kommer som de studier som redovisats ovan inte från individen själv. Min studie kan därför öppna upp för nya kunskaper och perspektiv genom att undersöka hur teorier kring förändringskommunikation kan användas vid förändringar initierade på individnivå och där ledningen istället får hämta upp ett initiativ från en medarbetare och stötta i implementeringen på arbetsplatsen. Den tidigare forskningen kan här fungera som referensram och jämförelsematerial till min undersökning.

3 Teoretisk referensram

Nedan presenteras studiens teoretiska utgångspunkt, den kommer senare att utgöra basen för analys av det empiriska materialet. Avsnittet är indelat i två delar, först presenteras teorier kring kunskapsöverföring och sedan presenteras tre teorier kring förändringskommunikation.

3.1 Kunskapsöverföring i organisationer

Avsnittet kommer senare att utgöra referensram i min analys av den undersökta utbildningen och jag kommer med hjälp av detta avsnitt undersöka hur väl upplägget på den undersökta utbildningen stämmer överens med forskning om kunskapsöverföring.

Grossman och Salas (2011) har i en meta-analytisk studie använt sig av Baldwin och Fords (1988) modell för kunskapsöverföring. I studien undersöker de tidigare forskning kring kunskapsöverföring och redogör för vilka faktorer som forskningen visat vara mest framgångsrika för att kunskapsöverföring skall äga rum.

Det som påverkar utbildningen (training input), både direkt och indirekt, har i modellen delats in i tre huvudkategorier:

- Den lärandes egenskaper (kognitiv förmåga, upplevd självförmåga, motivation, upplevd användbarhet)
- Utbildningens utformning (utformning av beteende, justering av fel, realistisk övningsmiljö)
- Arbetsmiljö (överföringsklimat, stöd, möjlighet att prestera, uppföljning) (Grossman & Salas, 2011:106)

Jag kommer nedan att beskriva dessa kategorier mer ingående.

3.1.1 Den lärandes egenskaper

En hög *kognitiv förmåga* innebär att deltagare har förmågan att bearbeta och bibehålla inlärd kunskaper i större utsträckning än de med låg kognitiv förmåga. Författarna menar därför att den kognitiva förmågan spelar en vital roll för att en framgångsrik kunskapsöverföring ska ske. (Grossman & Salas 2011:107).

För att deltagaren i en fortbildningsinsats skall kunna ta till sig och överföra kunskap till arbetsplatsen behövs också en god *upplevd självförmåga*. Med detta menas att deltagaren behöver tro på att den har särskilda färdigheter och förmågor som gör att den senare kommer kunna utföra de nya arbetsuppgifter som kommer med de nya kunskaperna (Grossman & Salas 2011:109).

Även *motivation* krävs för att kunskapsöverföring skall ske. Burke och Hutchins (2007:267) lyfter motivation i tre stadier som särskilt viktiga: motivation före utbildningen, motivation att lära samt motivation till kunskapsöverföring. Grossman och Salas (2011:110) menar att det är viktigt att deltagare i fortbildningsinsatser känner

motivation över flera stadier av utbildningsprocessen och tillägger att deltagarna behöver känna att utbildningsinsatsen kommer att ge ett positivt resultat.

För att kunskaperna som deltagarna lärt sig skall kunna överföras till arbetsuppgifterna behöver det finnas en *upplevd användbarhet*. Med detta menas att utbildningen behöver kännas användbar och ha en tydlig länk till de arbetsuppgifter som kunskaperna sedan skall appliceras på (Grossman & Salas 2011:110).

3.1.2 Utbildningens utformning

Grossman och Salas (2011:111) lyfter fram *utformning av beteende* som ett sätt att skapa framgångsrika utbildningar med hög kunskapsöverföring. Utformning av beteende kan bland annat ske genom övningar där deltagaren får instruktioner om hur de ska utföra vissa arbetsuppgifter och sedan får öva på dessa samt att deltagaren får uppskattning när den utför önskad uppgift rätt (Taylor, Russ-Eft & Chan 2005:693).

Ett annat inslag i utbildningens utformning som visat sig framgångsrik är *justering av fel*. Här får deltagarna medvetet göra misstag som sedan rättas till, detta ger möjlighet att utveckla en känsla för vad som kan gå fel men också hur felet går att rätta till, något som i flera studier (se Heimbeck, Frese, Sonnentag & Keith 2003; Burke & Hutchins, 2007; Keith & Freise, 2008) visat sig positivt för kunskapsöverföring (Grossman & Salas, 2011:111).

En annan faktor som enligt Grossman och Salas (2011:111) visat sig skapa förutsättningar för kunskapsöverföring är en *realistisk övningsmiljö*. Författarna menar att en miljö som liknar arbetsplatsen eller delar av arbetsplatsen så mycket som möjligt är positivt och bidrar till att skapa en relevant kontext för lärande.

3.1.3 Arbetsmiljö

Den tredje faktorn som påverkar kunskapsöverföringen är arbetsmiljön. Grossman och Salas (2011:112) skriver att även bra utformade fortbildningsinsatser kommer misslyckas om arbetsmiljön inte uppmuntrar de beteenden som önskas.

Överföringsklimat är en av faktorerna som påverkar arbetsmiljön. Ett positivt överföringsklimat karaktäriseras av uppmuntran att använda nya kunskaper och stöd från både chefer och medarbetare genom feedback (Grossman & Salas 2011:112). Rädslan för att bryta normer i organisationen lyfts av Gilpin-Jackson och Bushe (2007:992) fram som ett hinder för kunskapsöverföringen.

Stöd lyfts också fram som en signifikant faktor för en framgångsrik kunskapsöverföring. Några sätt att ge stöd är att sätta upp mål samt ge uppmärksammande, uppmuntran och belöningar (Burke & Hutchins 2007:273). Stöd från medarbetare genom till exempel nätverkande lyfts också fram som en framgångsrik faktor (Hawley & Barnard 2005:73).

En annan faktor som påverkar kunskapsöverföringen är *möjlighet att prestera*. Burke och Hutchins (2007:282) menar att anställda som deltagit i en fortbildningsinsats

behöver möjligheter att använda sina nya kunskaper. Gilpin-Jackson och Bushe (2007:994) lyfter fram brist på tid som ett hinder för kunskapsöverföring.

Den sista faktorn som lyfts fram av Grossman och Salas (2011) är *uppföljning* och de skriver att avslutandet av en utbildning inte ska ses som slutet på lärandet. Uppföljning kan fungera som en slags avrapportering som kan skapa diskussioner och leda till kunskap om vad som behöver övas mer på (Grossman & Salas, 2011:114).

3.2 Förändringskommunikation

Teorierna som presenteras i detta avsnitt kommer i analysen att jämföras med mitt empiriska material, jämförelsen kommer sedan användas för att besvara min huvudfrågeställning – hur teorier kring förändringskommunikation kan användas för att förbättra kunskapsöverföring vid en fortbildningsinsats.

3.2.1 Förändringskommunikation inom barnomsorg

Verksamheter inom barnomsorg har ständig press på sig att utvecklas för att höja kvalitén på verksamheten, påtryckningarna att förändring ska ske kommer dels från barnens familjer men också från statliga direktiv och forskning som kommer med nya idéer inom området (Cao, Bunger, Hoffman & Robertson, 2016:38).

Cao et al. (2016:38) skriver att de som jobbar direkt med barnen och deras föräldrar är de som kommer översätta förändringen till verksamheten, trots det är det ofta chefer som designar och styr förändringsinitiativ. Risken är då att förändringar som inte anses passa med bästa praktik inte genomförs. Författarna menar därför att förändringsinitiativ inom barnomsorgen behöver engagera de som jobbar direkt med barnen. Bland annat behövs strategier för att fånga upp kommentarer, bygga engagemang för förändringen och att hitta positiva resultat för barnen och familjerna som påverkas. (Cao et al., 2016:38)

Studien, som genomfördes med fokusgrupper inom barnomsorgen i USA, visade bland annat att det vanligaste sättet att sprida information om nya projekt var via personalmöten eller genom att information ”informally trickled downward in the organization” (Cao et al., 2016:42). De anställda ansåg också att deras möjlighet att påverka förändringen var begränsad, något som påverkade deras inställning till förändringen negativt (Cao et al., 2016:42). De anställda lyfte också fram att de vid vissa tillfällen tillfrågats om input till förändringen. Vissa gånger användes kommentarerna, något som uppfattades som positivt, andra gånger var de anställdas deltagande mer symboliskt, något som skapade motstånd till förändringen. (Cao et al., 2016:43).

Tre punkter där kommunikation kan motivera anställda i förändringsarbetet lyftes fram:

1. Involvera relevanta anställda
2. Kommunicera hur förändringen kommer påverka verksamheten
3. Organisera kommunikationsinsatserna

(Cao et al., 2016:44)

3.2.2 Samtal om förändringar

Ford och Ford (1995) lyfter fram fyra olika samtalshandlingar som de menar att mellanchefer deltar i vid planerad förändring.

En *initierande konversation* påbörjar förändringen genom att få lyssnarna att fokusera på vad som kan eller ska göras. Konversationen kan både vara en reaktion på yttre påtryckningar eller en proaktiv handling. Det kan behövas en eller flera *initierande konversationer* innan förändringen kan påbörjas och samtalen kan påbörjas som ett påstående, förfrågan, löfte eller deklARATION (Ford & Ford, 1995:546).

När förändringen väl antagits börjar *konversationer för förståelse*. Dessa konversationer är meningsskapande och konversationerna följer uppbyggnaden för problemlösning där alternativa lösningar till formulerade problem utvärderas. Dessa konversationer genererar också tre biprodukter: (1) samtal kring specifikationerna för hur det önskade resultatet av förändringen ska bli, (2) samtal kring hur mycket deltagarna skall involveras i förändringen och (3) samtal kring hur förändringen ska tolkas (Ford & Ford, 1995:548-549).

Den tredje konversationen i förändringsprocessen är *konversationer för handling*. Här ligger fokus på att producera det önskade resultatet. Denna fas i förändringen kan liknas vid förhandlingar där deltagarna i konversationen ber varandra utföra uppgifter, utlovar löften, sätter deadlines med mera (Ford & Ford, 1995:550).

Avslutande konversationer avslutar förändringen och kan ses som en viktig del för att deltagarna skall kunna gå vidare genom att summera det som varit och se framåt genom att se på de nya möjligheter som inte fanns innan förändringen (Ford & Ford, 1995:551).

Övergången mellan dessa stadier är inte linjär utan en misslyckad *konversation för förståelse* kan till exempel föra processen direkt till en *avslutande konversation*. En lyckad *konversation för förståelse* kan istället generera fler förändringsinitiativ och därmed påbörja fler *initierande konversationer* (Ford & Ford, 1995:553).

3.2.3 Diffusion of innovations

Teoribildningen diffusion of innovations beskriver hur en uppfinning eller idé (innovation) sprids (diffusion) till medlemmarna i ett socialt system, till exempel en organisation (Rogers, 2003:11). Diffusion beskrivs som en social förändring där själva implementeringen av innovationen skapar förändring genom de konsekvenser som den medför i det sociala systemet (Rogers, 2003:6).

Diffusion of innovations utgörs av fyra huvudelement: innovationen, kommunikationskanaler, tid och det sociala systemet.

Själva *innovationen* kan beskrivas som en idé eller ett objekt vilken upplevs som ny av en individ. Det kan också vara något som funnits i individens medvetande men som den

inte tidigare lagt märke till (Rogers, 2003:12). En innovation har olika karaktärstiska varav de två första i listan beskrivs som extra viktiga:

- *Relativ fördel* beskriver hur mycket bättre innovationen upplevs vara i jämförelse med det som fanns innan.
- *Kompabilitet* beskriver hur väl innovationen passar med nuvarande värderingar och behov.
- *Komplexitet* beskriver hur svår innovationen är att förstå.
- *Testbarhet* beskriver hur mycket det går att experimentera och testa innan den implementeras.
- *Observerbarhet* beskriver hur synligt resultatet är för andra.
(Rogers, 2003:15-17)

Kommunikationen beskrivs av Rogers (2003:18-19) i termer av *kommunikationskanaler*. Vid implementerandet av en innovation är utlåtanden från jämlingar viktigare än till exempel forskningsresultat, en viktig aspekt i processen kan därför sägas vara att undersöka och följa andra i det sociala systemet som redan tagit till sig innovationen (Rogers, 2003:19).

Elementet *tid* finns med i teorin som: (a) Hur lång tid det tar för en individ att gå från första vetskapen om en innovation till användande eller avfärdande. (b) Hur tidigt eller sent en individ börjar använda en innovation i jämförelse med andra personer i organisationen, detta kan delas upp i fem kategorier: innovatörer, tidiga att adoptera, tidig majoritet, sen majoritet och eftersläntrare. (c) Hur lång tid det tar för individer i ett socialt system att ta till sig en innovation (Rogers, 2003:20-23).

Det är i det *sociala systemet* som spridningen av innovationen sker. Det sociala systemet kan beskrivas som en samling av individer eller grupper där medlemmarna samarbetar för att nå ett gemensamt mål. Olika funktioner i det sociala systemet påverkar implementeringen av innovationen på flera sätt: (a) den sociala *strukturen* ger stabilitet och regelbundenhet till systemet och minskar osäkerheten. Olika strukturer kan vara olika bra på att ta till sig innovationer. (b) *Normer* beskriver vilka beteenden som är acceptabla inom systemet. Normer kan fungera som barriärer för förändring eftersom de ofta har en förankring i kultur eller religion. (c) *Opinionsledare* är individer som har extra mycket inflytande och som befinner sig i hjärtat av det sociala systemets kommunikation. Tillsammans med externa *förändringsagenter* har de extra stort inflytande över införandet av innovationen. (d) *Beslut kring innovationen* utgörs av frivilliga eller ofrivilliga beslut och kan kategoriseras in i individuella, kollektiva eller auktoritativa beslut. (e) Som ett resultat av implementering eller avfärdande av innovationen utsätts det sociala systemet för olika *konsekvenser*. Dessa konsekvenser är antingen önskade eller oönskade, direkta eller indirekta samt väntade eller oväntade (Rogers, 2003:24-31).

4 Metod

I detta avsnitt beskrivs hur studien har genomförts och hur det empiriska materialet har samlats in. Avsnittet innehåller också en diskussion kring studiens kvalitet och etiska dilemman.

4.1 Fallstudie

Denna uppsats är genomförd som en fallstudie. I en fallstudie avgränsas området för studien av ett specifikt fall. Stake (1995:2) skriver att ett fall till exempel kan vara ett barn eller en skola, däremot kan inte en lärare, metoder i klassrummet eller olika skolors relation till varandra utgöra ett fall. Ett fall behöver vara avgränsat till ett område och kan ses som ett objekt som har en tydlig avgränsning. I det fall jag undersöker består gränsen för vad som utgör fallet av kopplingen till utbildningen Lösningfokuserat arbetssätt (pedagog), det som inte har en koppling till utbildningen är inte heller intressant för fallet och ingår därför inte i undersökningen.

I denna uppsats undersöker jag hur kommunikation kan befrämja kunskapsöverföring från en fortbildningsinsats till arbetsplatsen genom att fokusera på en enskild kurs. Detta kan jämföras med en instrumentell fallstudie (Stake, 1995:3). I en instrumentell fallstudie vill forskaren få en allmän förståelse för ett fenomen genom att studera det inom ramen för ett fall. Valet av fallstudie som forskningsmetod görs inte för att skapa generaliseringar kring ett fenomen, huvudsyftet med studien är istället att förstå själva fallet men i förståelsen för det enskilda fallet kan kunskap eller förståelse skapas om andra liknande fall (Stake, 1995:8).

Arbetsprocessen är inte alltid lineär. Stake (1995:49) skriver till exempel att insamlingen av data inte börjar vid någon specifik tidpunkt utan sker kontinuerligt under hela processen. En stor del av den kunskap som forskaren innehar om fallet är insamlat genom informella upplevelser som bland annat skett under en inledande fas när forskaren lär känna fallet.

I denna studie har tre typer av information om fallet samlats in:

- Kartläggning av kursens kommunikationskanaler genom intervju med kursledare och sökningar på Internet.
- Undersökning av hur kommunikationen ser ut under själva kursen genom deltagande observation vid ett kurstillfälle.
- Undersökning av deltagarnas upplevelse av kommunikationen på kursen genom kvalitativa intervjuer med tre kursdeltagare.

4.1.1 Arbetsprocess

I denna studie har analysmodell med teoretiskt präglad tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009:253) antagits vid analys av det empiriska materialet. Detta innebär att ingen avancerad tolkningsmodell har använts utan materialet har tolkats ur de teoretiska perspektiv som presenterats under avsnitt 2 *Teoretisk referensram*. För att få en djupare förståelse för fallet har jag innan det empiriska materialet samlats in genomfört en

litteraturstudie av forskning kring kunskapsöverföring och förändringskommunikation. Som förberedelse hade jag också ett möte med kursledarna där vi diskuterade möjligheterna för mig att genomföra en studie, jag läste även en utvärdering om kursen som skrivits av en konsult (Dahlin Sjöstrand, 2015). Jag var också med på ett samtal där jag fick prova på att bli coachad enligt metoden som lärs ut på kursen. Kvale och Brinkmann (2009:257) menar att det är viktigt att skapa sig en djup kunskap om ämnet innan intervjuer genomförs, detta för att kunna genomföra intervjuer som samlar in de data som behövs för att sedan kunna göra en bra analys. Vid analysen av intervjuerna är det sedan viktigt att inte dra förhastade slutsatser utan behålla en känslighet för intervjuernas nyanser. Kvale och Brinkmann (2009:256) använder begreppet ”spela djävulens advokat” i förhållandet till de egna slutsatserna.

Arbetsprocessens olika stadier har visserligen gått in i varandra men ändå följt en kronologisk ordning:

1. Skapande av kontext
 - a. Tidigare forskning
 - b. Teori
 - c. Förstudie av fallet
 - d. Metodval
2. Insamling och behandling av empiriskt material
 - a. Intervjuer med kursledarna och sökningar på Internet
 - b. Observation av kurstillfälle
 - c. Intervjuer med kursdeltagare
3. Analys och slutsatser

I analysen har jag studerat det empiriska materialet i flera omgångar utifrån teorier kring kunskapsöverföring och förändringskommunikation för att kunna svara på mina frågeställningar. Analysen har följt detta schema:

1. Hur ser relationen ut mellan Lösningfokus i skolan (pedagog) och rådande forskning kring kunskapsöverföring? Denna fråga behöver besvaras för att jag ska veta om mitt analysmaterial är representativt. Analysomgången används för att besvara frågeställning nummer två.
2. Vilken typ av kommunikation fungerar främjande för kunskapsöverföring? Här har jag jämfört det empiriska materialet med de tre olika teorier om förändringskommunikation som presenteras i teoriavsnittet.
 - a. Förändringskommunikation inom barnomsorg
 - b. Samtal om förändringar
 - c. Diffusion of innovations

Denna analysomgång har sedan använts för att besvara frågeställning ett och tre.

4.2 Kartläggning av kommunikationsvägar

För att få reda på vilka kommunikationsvägar som finns mellan kursledarna och deltagarna på kursen har jag lagt ett slags pussel som har utgått från uppgifter som kursledarna samt informanterna lämnat vid intervjuer. Jag har sedan sammanställt dessa uppgifter och letat upp de sidor som finns på Internet för att kontrollera hur de olika

kommunikationsvägarna ser ut. När dessa moment var genomförda fanns några frågor, bland annat kring information på intranätet, som jag ställde till en av kursledarna via e-post. Med hjälp av svaren på mina frågor kunde jag sedan skapa en bild av hur kommunikationen kring kursen är uppbyggd.

4.3 Observation

Observationer används för att ta reda på hur människor beter sig och interagerar med andra i en specifik situation (Pickard, 2013:225). I den här studien har observation använts för att få en förståelse för hur kommunikationen men även hur den sociala miljön ser ut på utbildningen som utgör mitt fall. Observationen ägde rum vid utbildningstillfälle tre av fem.

Pickard (2013:227-229) beskriver tre nivåer av deltagande som en forskare kan ha vid observationer; *deltagande* där forskaren deltar i den studerade situationen och interagerar med de inblandade personerna, *halvt deltagande* där forskaren bara delvis deltar i den studerade situationen och *icke deltagande* där forskaren är lika intressant som tapet (Pickard, 2013:229). I observationen som genomfördes för denna studie har två nivåer antagits – *icke deltagande* och *deltagande*. Orsaken till detta var att jag började observationen som *icke deltagande* men under observationens gång blev jag tillfrågad om jag kunde hoppa in som medlem i en övningsgrupp då deltagarantalet inte räckte till för att dela in kursdeltagarna i grupper om tre. Jag såg detta som ett bra tillfälle att få ännu mer kunskap om fallet och gick därmed in i en *deltagande observation*.

Pickard (2013:230) skriver att ingen forskare påbörjar en observation helt tomhänt då det alltid finns en bakgrund när observationen genomförs. I mitt fall fanns förberedelser inför studien samt en teoristudie med in i rummet.

Observationen genomfördes under hela kurstillfället vilket var fyra timmar långt. Innan kursen startade informerade jag alla deltagare om varför jag var på plats samt kort om mitt syfte med studien. Under de delar av kursen då kursledarna hade genomgång satt jag längst bak i rummet och förde anteckningar i ett anteckningsblock. Inga anteckningar togs när jag deltog i gruppövningarna (tre stycken á 30 min). Jag skrev rent anteckningarna dagen efter observationen.

Det huvudsakliga syftet med observationen var att se hur upplägget på ett utbildningstillfälle ser ut, vilka deltagarna var som deltog samt hur interaktionen mellan kursledare och deltagare såg ut. Jag använde mig inte av något observationsschema och hade inte valt ut några särskilda kategorier att fokusera mitt insamlade kring. Anteckningarna hade formen av ett återberättande av kurstillfället med fokus på hur kursledarna ledde kursen framåt samt hur de kommunicerade med deltagarna. Jag studerade även hur deltagarna betedde sig under kurstillfallets gång och vilka stämningar som skapades i rummet.

4.4 Intervju

Kvale och Brinkmann (2009:98-103) beskriver det kvalitativa intervjuarbetet som ett hantverk där kvalitén på intervjun inte bara påverkas av ett strikt följande av en metod utan även av färdigheter, känslighet och kunskaper. Faktorer som står utanför det metodologiska tillvägagångssättet är bland annat känslighet för det sociala samspelet mellan intervjuare och den som blir intervjuad, vad som sägs utöver det verbala samt etiska överväganden. För att kunna genomföra en bra intervju krävs också kunskaper i ämnet som skall undersökas.

För de som inte har hunnit få de praktiska erfarenheterna som krävs för att kunna genomföra en intervju av hög hantverksmässig kvalitet presenterar Kvale och Brinkmann (2009:118) en metod där intervjuarbetet delats in i sju stadier:

1. Tematisering
2. Planering
3. Intervju
4. Utskrift
5. Analys
6. Verifiering
7. Rapportering

I detta avsnitt kommer de första fyra stegen beskrivas då de resterande tre berörs i avsnitten *4.1.1 Analysmodell* samt *4.6 Kritiska reflektioner*.

De två första stadierna *tematisering* och *planering* sker innan genomförandet av intervjun. Under *tematiseringen* skall frågorna varför, vad och hur besvaras, det vill säga syftet med studien skall klargöras, studiens ämne skall undersökas och tillvägagångssättet behöver fastställas (Kvale & Brinkmann, 2009:120).

I fallet med denna studie innebar detta att när jag väl hittat mitt fall och fått en idé om vilken fråga jag är intresserad av att studera (*varför*) genomförde förberedelser innan själva studien påbörjades, detta för att få svar på frågan *vad*. En beskrivning av förberedelserna finns i avsnittet *4.1.1 Analysmodell*.

Under planeringen (intervjustudiens *hur*) skall alla de sju stadierna finnas med eftersom de olika stadierna påverkar varandra (Kvale & Brinkmann, 2009:126-127). Faktorer som funnits med i planeringen av denna studie är till exempel tidsaspekten som var tio veckor samt den valda analysmetoden av resultatet från intervjuerna (teoribaserad analys).

Det tredje stadiet, *intervju*, inleds med att iscensätta och skriva manus till intervjun. Iscensättningen kan beskrivas som själva ramverket medans manuset styr intervjun genom frågor som syftar till att svara på studiens frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2009:144-148). Jag genomförde intervjuerna på tre olika platser som varje informant själv fick välja, två genomfördes på respektive informants arbetsplats i ett mötesrum och den tredje intervjun genomfördes i lokalen där kursen ägde rum. Jag hade förberett frågor innan som jag följde men tillät informanten att fritt associera kring frågorna. Intervjuerna tog mellan 30-40 minuter.

Vid *utskriften* av intervjun skapas en rad problem som rör reliabilitet, validitet och etik eftersom utskriften är en omtolkning av muntligt tal till skriven text. Ironi, betoningar och pauser kan till exempel försvinna vid utskriften och den retoriska skillnaden mellan tal och skrivet språk kan också påverka tolkningen. Ur ett etiskt perspektiv är det också viktigt att konfidentialiteten upprätthålls (Kvale & Brinkmann, 2009:200-203).

Utskrifterna har skrivits ordagrant från intervjuerna och har anonymiserats i redovisningen i uppsatsen genom att jag plockat bort detaljer som kan identifiera dem likt namn, yrkesroll och arbetsplats. Det är bara jag som har information om vilka som har intervjuats.

4.4.1 Urval

Från början hade jag tänkt intervjua sex deltagare för att få en bredd på svaren. Det visade sig dock vara svårt att få tag på så många frivilliga informanter trots att jag varit på plats vid ett kurstillfälle och informerat om min studie, kursledarna informerade också muntligt vid ett kurstillfälle och via e-post till samtliga deltagare. Jag skickade också e-post till samtliga deltagare med förfrågan och information om studien. En orsak kan vara tidpunkten då skolavslutningen närmade sig och många lärare hade fullt upp med betygsättning och avslutning av läsåret. En annan orsak som senare framkom vid de intervjuer som genomfördes kan vara att läraryrket generellt sätt är stressigt och faktumet att de redan avsatt tid till att delta på en kurs gett dem ännu mer tidsbrist.

Jag fick till slut kontakt med tre deltagare som jag genomförde intervjuer med. Deltagarna kontaktade mig direkt genom att svara på den e-post jag skickat ut. Urvalet kan därför ses som något litet då det var så få som kunde tänka sig att ställa upp men eftersom deltagarna på utbildningen främst bestod av lärare men också annan personal som har nära kontakt med elever i grundskolan anser jag att urvalet är representativt för gruppen.

4.5 Etiska ställningstaganden

Kvale och Brinkmann (2009:84-85) lyfter fram en rad frågor som kan ställas för att belysa de etiska problem som kan uppkomma vid en intervjuundersökning. Dessa frågor sammanfattar också de fyra osäkerhetsområden som lyfts fram; informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Jag har här plockat ut och gett svar på de frågor som jag anser är relevanta för denna studie:

Vilka goda effekter får undersökningen?

Svar: Undersökningen kan ge nya kunskaper som kan hjälpa organisationer att utnyttja kunskaper som medarbetare får via fortbildning. Undersökningen kan också ge enskilda medarbetare kunskaper om hur de kan få mer nytta av sina utbildningar.

Hur kan man erhålla informerat samtycke från de deltagande intervjupersonerna?

Svar: Alla deltagare på kursen informerades vid första kurstillfället om min studie, de informerades också innan observationen gjordes om att inga detaljer om enskilda deltagare skulle lyftas fram. De som intervjuats fick muntlig och skriftlig information om sitt deltagande i studien.

Hur kan intervjupersonernas konfidentialitet skyddas?

Svar: Konfidentialiteten skyddas dels genom att endast jag vet vilka som intervjuats, citat och återgivningar av intervjuerna har också anonymiserats i uppsatsen. Transkriberingarna saknar namn och de inspelade intervjuerna förvaras på annan plats än övrigt material som används för uppsatsskrivandet. När arbetet med denna uppsats är avslutat kommer både inspelade intervjuer och transkriberingar att raderas.

Vilka konsekvenser får undersökningen för dem som deltar i den?

Svar: Deltagarna fick ägna en del av sin arbetstid åt intervjun, något som kan ha orsakat tidsbrist och eventuell stress. De har också blivit mer medvetna om kunskapsöverföring och sina arbetsplatsers avsaknad av plan för detta (utifrån resultat från intervjuerna), något som kanske kan skapa en mer negativ syn på arbetsgivaren.

Hur kommer forskarens roll att påverka undersökningen?

Svar: Vid observationen är det möjligt att några deltagare kände sig mindre bekväma under kurstillfället och därför höll tillbaka lite med kommentarer och frågor. Under intervjuerna lyfte jag frågor som deltagarna inte tänkt på innan, det är därför möjligt att deras svar inte var helt genomtänkta. Jag gav dem dock tid att fundera och reflektera över svaret och försökte skapa en avslappnad och öppen miljö under intervjun.

4.6 Kritiska reflektioner

En fallstudie är en kvalitativ forskningsmetod. Kritik som kan riktats mot metoden är bland annat att den ger subjektiva svar. Subjektiviteten kan dock ses som nödvändig för förståelsen av det som utforskas men forskaren behöver vara uppmärksam på sina egna metodologiska och intellektuella brister (Stake, 1995:45). Två metoder för att begränsa risken för att resultatet skall tolkas fel är *triangulering* och *member checking*. Genom triangulering kan fallet undersökas ur olika perspektiv, till exempel kan andra forskare få undersöka det aktuella fenomenet. Ett annat sätt att genomföra triangulering på är att undersöka fenomenet vid flera olika tidpunkter eller platser alternativt med flera olika metoder (Stake, 1995:112-113). Member checking betyder att forskaren låter studiedeltagarna få ta del av utkast av studien där de figurerar för att säkerställa att det insamlade materialet tolkats korrekt (Stake, 1995:115).

I denna studie har jag försökt att undvika feltolkningar genom att samla in det empiriska materialet med flera olika metoder och vid olika tillfällen. Jag har inte genomfört någon member checking med hänsyn till mina informanter som hade ett pressat tidsschema på sitt arbete och svårt att hinna med deltagande på intervju. Kvale och Brinkman (2009:204) beskriver också member checkning som svårt eftersom de flesta inte är vana vid att se sitt tal i transkriberad form – något som ibland kan upplevas som chockartat.

5 Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens empiriska material. Det empiriska materialet bygger på tre insamlingsmetoder; kartläggning av kommunikationsvägar, observation och kvalitativa intervjuer.

5.1 Utbildningens kommunikationsvägar

Projektet Lösningfokus i skolan (se fig. 1, s. 4) har en Facebook-sida² där de lägger upp information om sin verksamhet, sidan har 766 gilla-markeringar (2016-08-08). Förutom att Västerås stads webbadress finns med på sidan saknas information om att verksamheten drivs av kommunen. På Facebook-sidan finns även en kort beskrivning av verksamheten:

Om att se och förstärka de små saker som redan händer och som vi vill ska hända oftare.
Om att identifiera och lyfta framsteg och goda exempel. Den här sidan handlar helt enkelt om Lösningfokus i skolan.

Vi arbetar med och utbildar i ett förhållningssätt som skapar förutsättningar och miljöer där människor kan, vill och vågar.
(Thunblom & Larsson, 2016a)

Inläggen handlar om verksamheten samt om metoden lösningfokuserat arbetssätt. Det finns även inlägg från besökare som delat med sig av sina erfarenheter eller tipsat om något lösningfokus-relaterat. Kursledarna brukar sprida länken till Facebook-sidan i mejlutskick och tipsa om sidan på sina utbildningar.³

Kursledarna skickar också ut ett nyhetsbrev som når personer som på olika sätt kommit i kontakt med verksamheten, till exempel genom tidigare utbildning, implementering på skola eller föreläsning.⁴

Anmälan till utbildningarna görs via en sida på SimpleSignup⁵, en enkelt utformad webbplats där alla verksamhetens tjänster ligger listade och den som vill fyller i vilken utbildning, antal personer som ska anmälas samt kontaktuppgifter. Sidan saknar allmän information om verksamheten och vid senaste besöket (2016-08-07) saknades även allmän information om de olika utbildningarna. På sidan finns en bild där Västerås stads logga finns med, annars saknas information om vilken organisation som står bakom utbildningarna (se bild 1). Sidan sprids via länkar i utskick och inlägg på Facebook⁶.

Just kopplingen till Västerås Stad är svag i kommunikationen då verksamheten inte finns presenterad på kommunens intranät eller externa webbplats.⁷

² <https://www.facebook.com/losningsfokusiskolan/?fref=ts>

³ E-postkonversation med Martin Larsson, 14 augusti 2016.

⁴ Ibid.

⁵ <https://simplesignup.se/event/78571-intresseanmaelan>

⁶ E-postkonversation med Martin Larsson, 14 augusti 2016.

⁷ Ibid.



Intresseanmälan

Arrangör Lösningfokus i skolan

Tid 2016-09-01 19:00

1 Grundutbildning lösningfokus(pedagog)

0 Fördjupning lösningfokus

0 Supportgruppsutbildning

0 Jag vill att ni kontaktar mig

Hej

Utifrån det fantastiska intresse som fanns på konferensen Lösningfokus i skolan så väljer vi att gå ut med den här intresseanmälan till alla er som fanns på plats den 20e maj.

Detta är endast en intresseanmälan så vi kan skicka mer info till er när det är dags att anmäla sig på olika event för att hinna få plats.

Tack för att du var med och bidrog till den goda stämningen på Expectrum den 20e maj

Väl mött snart igen.....

Bild 1. Utsnitt av webbsidan SimpleSignup.(Thunblom & Larsson, 2016b)

När någon anmäler sig till en utbildning får den först automatisk bekräftelse via e-post, när utbildningsstart börjar närma sig skickas sedan ett välkomstbrev via e-post med allmän information om bland annat tid och plats för utbildningen. Efter utbildningen är avslutad får deltagarna en utvärdering via e-post. De hamnar också med på listan för nyhetsbrevet.⁸

5.2 Observation

5.2.1 Inramning

Observationen ägde rum under kurstillfälle tre av fem. 17 deltagare var närvarande. Kursen startade klockan 13 och deltagarna droppade in vart eftersom, de kom alla från sitt arbete. Rummet som kursen hölls i var rymligt och hade stort ljusinsläpp från två helglasade väggar. På golvet låg en heltäckningsmatta som skapade en dämpad ljudatmosfär. I mitten av rummet stod designerstolar ställda som ett U, framför U:e stod två stolar där kursledarna satt.

Kursledarna förhåller sig avslappnat till både varandra och deltagarna, samtidigt är de väldigt fokuserade och när utbildningen startar blir det knäpptyst i rummet. Under övningstillfällena och vid fikarasten håller sig kursledarna lite för sig själva. När jag frågar dem varför menar de att de inte vill störa processen som deltagarna är inne i.

5.2.2 Utbildningstillfällets upplägg

Alla deltagare har en elev som de arbetar med enligt metoden mellan utbildningstillfällena och när utbildningstillfället inleds får deltagarna en uppgift där de

⁸ E-postkonversation med Martin Larsson, 14 augusti 2016.

två och två ska prata om hur det gått med det arbetet sedan senaste kurstillfället. Efter samtalet får alla tillfälle att lyfta tankar i hela gruppen och även få kommentarer från kursledarna. När de som vill fått lyfta sina tankar får de en ny uppgift där de delas in i grupper om tre och uppmanas att gå ut och genomföra en uppgift – ett coachande samtal. De får med sig några frågekort men inga vidare instruktioner, övningen är en fortsättning på det de gjort vid tidigare kurstillfällen. Viss förvirring utbryter men alla grupper går iväg och hittar en plats att sitta och prata på. När alla tre har fått öva på de olika rollerna återsamlas de och deltagarna får på nytt möjlighet att gemensamt lyfta frågor och kommentarer.

Denna procedur upprepas tre gånger, förutom den introducerande samlingen får deltagarna genomföra tre coachande samtal och tre gemensamma samlingar där tankar kring övningen lyfts. Kursen avslutas med att exempel ges på hur metoden kan användas i skolverksamheten. Deltagarna uppmanas att fortsätta jobba med sina elever.

5.2.3 Framträdande diskussionsteman

Samtalen under utbildningen kretsar kring hur metoden kan användas i skolan och med elever. Både deltagarna och kursledarna lyfter exempel på när användandet av metoden visat sig framgångsrik och vad som hänt med en enskild elev eller i en situation när metoden använts. Under vissa stunder när alla är samlade blir stämningen intensiv och flera bygger på varandras berättelser med liknande exempel.

En lärare lyfter att det är lätt att samtala och skapa förståelse just för att alla är lärare eller arbetar i skolmiljö med elever.

Ett diskussionstema som helt saknas är hur ett samtal skall genomföras och vad som är rätt och vilka fel eller misstag man kan göra. Deltagarna får istället själva pröva sig fram under övningstillfällena och med eleven de jobbar med på sin arbetsplats.

5.3 Intervjuer

5.3.1 Information och kommunikation innan utbildningen

Informant 1 och 3 fick vetskap om utbildningen via kollegor som tidigare gått utbildningen. Informant 2 fick kännedom via det nyhetsbrev som kursledarna skickar ut, informanten fanns med på listan då hen tidigare deltagit på en föreläsning om metoden. Informant 1 fick dessutom information direkt av kursledarna vid en informationsträff på sin skola. Innan de började utbildningen hade deltagarna fått lite information men ingen hade en tydlig bild av utbildningens innehåll eller metoden lösningsfokuserat arbetssätt, alla trodde ändå att utbildningen kunde vara bra. Informant 1 respektive 3 beskriver sina upplevelser i mötet med utbildningen:

Informant 1:

”jag hade inte så mycket information innan mer än att jag trodde på idén, jag hade en förtröstan om att det blir nog bra det här men jag visste inte så mycket.”

Informant 3:

”Jag har en före detta kollega [...] och hon gick den här kursen förra året eller året innan och hon använde mig som intervjuobjekt vid något tillfälle [...] när jag själv blev coachad så insåg jag att det vara en ganska skön effekt i det hela som jag upplevde på en gång”

Innan utbildningen fick alla informanterna ett välkomstbrev med praktisk information. Informant 3 tycker det var bra att inte få så mycket information: ”jag gillar det här sättet, jag är nyfiken av mig och gillar utmaningar och äventyr så för mig passade det väldigt bra, istället för att jag ska bygga upp mina egna förväntningar om hur det ska bli.” Informant 1 tycker tvärtom att det i informationen hade kunnat uttryckas mer konkret vad utbildningen gick ut på.

5.3.2 Utbildningens innehåll

Alla informanterna är nöjda med utbildningen och tycker att de har fått ut något som de kan använda sig av i sitt dagliga arbete.

Informant 1:

”Det blev tydligt för mig redan efter första kurstillfället det som varit otydligt innan blev tydligt och jag kände att wow det här blir jättebra”

Informant 2:

”tycker jag har fått verkligen något jag har kunnat använda mig av, ganska snabbt också fått uppgifter, det var ju liksom från dag ett när vi började där som vi fick jobba med en elev på skolan jag är jättenöjd.”

Informant 3 menar att utbildningen gett en aha-upplevelse eftersom metoden visade sig väldigt enkel, något som annars upplevs som ovanligt:

”man tycker liksom att man ofta ser man förbi såna här enkla saker och ska hitta så jättemycket speciella lösningar på saker och ting och man krånglar till det och det här är inte krångligt. [...] man bara ta till sig det här verktyget som är ganska enkelt och förstå det då kan man göra det, då kan man göra stor skillnad för andra”

5.3.3 Kollegors vetskap om utbildningen

Informant 1 går utbildningen tillsammans med sin kollega och till hösten skall ett utvecklingsprojekt där lösningsfokus används starta på skolan så alla i personalen har fått introduktion till metoden. De har inte fått så många frågor om utbildningen eftersom de inte har varit så offentliga med att de gått den. Informanten och kollegan brukar däremot prata om utbildningen och innehållet men det blir ganska sällan eftersom de jobbar i olika delar av skolan och därför inte träffar varandra så ofta.

Informant 2 har ingen kollega med på kursen men tycker att det hade varit bra om någon mer hade gått men hen upplever att många av kollegorna saknar tid att gå på kurser. Hen har inte pratat med så många och det har mest varit allmän information: ”det är nog mer att jag berättat lite kort vad det är och sen att det är ett bra arbetssätt, göra lite reklam för det. Så mycket mer än så har det nog inte blivit.” Hen tycker också att det skulle vara bra om fler gick kursen:

Informant 2:

”vill man ju förmedla att den är bra för andra för jag tror att det finns ett stort behov här av just den här kunskapen [...] man hör ju frustration ibland och då känner man att ja men herre gud jag har lösningen, jag känner det nu när man gått klart att det vore väldigt bra att flera... det är kostigt just nu är det bara jag, en så här stor skola så att man vill ju att det blir implementerat”

Informant 3 har inte heller någon kollega med på utbildningen men tycker till skillnad från informant 2 att det är bra eftersom hen har velat hålla upplevelserna för sig själv innan utbildningen är avslutad och hen har hunnit bilda sig en egen uppfattning. Hen har därför inte heller pratat med någon kollega om utbildningen mer än att informera om att hen kommer vara frånvarande från arbetsplatsen vid utbildningstillfällena.

5.3.4 Stöd från chefen

Informant 1 är den som fått mest stöd från sin chef som bestämt att hela skolan skall jobba med lösningsfokus under hösten. Chefen rekommenderade också att de två kollegorna skulle gå utbildningen tillsammans. Förutom det anser sig informant 1 inte ha fått så mycket mer stöd men när de träffats och haft möjlighet har de pratat om innehållet på utbildningen.

Informant 2 är den som har minst stöd från sin chef, hen är inte ens säker på att chefen vet om att hen går på kursen eftersom chefen är ny och kursen godkändes innan chefen började som rektor på skolan. Informanten har dock träffat sin rektor på en konferens i lösningsfokus som anordnades under våren:

Informant 2:

”Jag tror inte hon ens vet om att jag går den här utbildningen, vi har en ganska ny rektor som haft mycket för sig sen är det väl upp till mig också att prata med henne men jag tänkte jag skulle kolla av med henne nu i och med att hon var där på konferensen i fredags så måste det finnas ett intresse.”

Informant 3 känner att hen har det stöd som behövs från sin chef genom ett godkännande av att få gå på utbildningen men samtidigt menar hen att det alltid är positivt när chefen visar intresse: ”Ett visat intresse är ju alltid en bekräftelse på att man är intresserad och att ens chef är intresserad av vad man gör är väl oftast positivt skulle jag vilja säga”

5.3.5 Planer för kunskapsöverföring

Alla informanter har funderat på hur de ska kunna överföra sina nya kunskaper till sitt dagliga arbete och samtliga tänker att de skall börja lite smått med att hålla coachande samtal med elever och/eller personal. Alla informanterna har också haft en elev som de coachat under utbildningen vilket gör att de redan under kursen börjat använda metoden i sitt arbete. Informant 2 lyfter att ”nu kommer det ett sommarlov mitt i alltihopa också, man måste behålla det här tänket”. Alla informanterna upplever att de kommer få stöd av sin chef att jobba vidare med metoden men stödet kommer vara begränsat till ett godkännande. På frågan om de hade önskat något mer stöd kan endast informant 2 komma på något mer:

”Mer att lite intresse, jag hoppas att hon i fortsättningen tycker att vi på skolan ska jobba med och att fler måste utbilda sig i för att det ska ge något resultat för det funkar inte att visst jag kan ju jobba med det på mitt hörn men fler behöver få kunskapen tror jag.”

Alla informanter uppger att de själva får prioritera att ta tid till att jobba med metoden. Informant 1 säger att ”annars tappar man ju allt man lärt sig”.

Ingen av informanterna uppger att deras arbetsplatser har rutiner för kunskapsöverföring. Informant 3 berättar till exempel att informationen om att någon ska delta på en kurs oftast är praktisk, att kollegorna ska veta varför personen är frånvarande. Hen berättar också att informationen även kan ha syftet att skapa trygghet, till exempel om någon får en ny roll i organisationen så kan man informera om att personen också fortbildar sig för att kunna axla den nya rollen.

Informant 2 tror inte det är så många som går utbildningar på arbetsplatsen:

”jag tror inte det är så många som går på utbildningar heller utan den tiden finns nog inte, känner nog inte lärarna att de lägger så mycket fokus på utbildningar faktiskt utan det blir ju mycket att man jobbar på skolan tillsammans med olika lösningar”

Informant 2 och 3 har även anmält sig till fortsättningskursen men säger samtidigt att de inte är säkra på om de kommer hinna delta.

6 Analys och diskussion

Här kommer studiens resultat att analyseras med hjälp av den teoretiska referensramen, analysen kommer genomföras utifrån den struktur som finns i den teoretiska referensramen. Avsnittet avslutas med att studiens frågeställningar besvaras och med en kort reflektion om studiens genomförande. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

6.1 Förutsättningar för kunskapsöverföring

I detta avsnitt jämförs resultatet från den empiriska studien med teorier som beskriver kunskapsöverföring. Syftet är att se i hur stor utsträckning upplägget på den undersökta utbildningen stämmer överens med vad forskningen beskriver som främjande för kunskapsöverföring.

Grossman och Salas (2011) utgår ifrån Baldwin och Fords (1988) modell för kunskapsöverföring. I den delas förutsättningarna för kunskapsöverföring in i tre huvudkategorier: *den lärandes egenskaper*, *utbildningens utformning* och *arbetsmiljö*. Jag kommer nedan att utgå från de kategorierna när det empiriska materialet analyseras.

6.1.1 De lärandes egenskaper

De egenskaper som nämns som viktiga för att kunskapsöverföring skall ske är hög *kognitiv förmåga*, en god *upplevd självförmåga* och *motivation* till kunskapsöverföring. Det behöver också finnas en upplevd användbarhet av kunskaperna som utbildningen gett. (Grossman & Salas, 2011:107-110).

Utifrån denna studie är det svårt att avgöra hur deltagarnas *kognitiva förmåga* ser ut men utifrån deras yrke och arbetsuppgifter drar jag slutsatsen att de inte har en låg kognitiv förmåga. Alla deltagare har själva valt att gå kursen och de har också planer att använda metoden när de kommer tillbaka till arbetsplatsen. De uppger också att de anser att metoden är användbar och enkel att förstå när den väl har förklarats, utsagor som kan tyda på att de har en god *upplevd självförmåga* eftersom de anser sig kunna använda metoden. De har alla själva tagit initiativ till att delta, omdisponera sina arbetsuppgifter samt även uppger att de har planer på att börja använda metoden i sitt dagliga arbete. Detta tyder på att de även har en hög *motivation* över flera stadier av fortbildningsinsatsen, något som Grossman och Salas (2011:110) menar är viktigt för kunskapsöverföringen.

Alla informanter upplever innehållet i utbildningen som *användbart*. Informant 1 och två säger båda att det gick snabbt att förstå metoden och hur den kan användas, informant 3 säger också att metoden både är enkel och användbar.

6.1.2 Utbildningens utformning

Utbildningen är uppbyggd runt övningar där deltagarna får träna på att genomföra lösningsfokuserad coachning, något som kan jämföras med *utformning av beteende* som

Grossman och Salas (2011:111) lyfter fram som betydelsefullt i utbildningens utformning. Samtalen under utbildningen kretsar kring hur metoden kan användas i skolan och med elever. Under det utbildningstillfälle som observerades lyfte både deltagarna och kursledarna exempel på när användandet av metoden visat sig framgångsrik och vad som hänt med en enskild elev eller i en situation när metoden använts. Under vissa stunder när alla är samlade blir stämningen intensiv och flera bygger på varandras berättelser med liknande exempel. Detta kan jämföras med hur Taylor, Russ-Eft och Chan (2005:693) beskriver hur beteende kan utformas genom att öva på en uppgift och sedan ge deltagaren uppskattning när den utfört uppgiften rätt.

Övningarna under utbildningstillfället och uppgiften att coacha en elev på sin arbetsplats skapar också en *realistisk övningsmiljö*, något som lyfts fram som positivt för kunskapsöverföring.

Något som saknas i utbildningen men som lyfts fram i forskningen (Grossman & Salas, 2011:111) är *justering av fel*. Min tolkning är att justering av fel går emot den lösningsfokuserade metoden som lärs ut i kursen och skulle därför inte fungera i denna kontext.

6.1.3 Arbetsmiljö

Arbetsmiljön är den svåraste faktorn att dra slutsatser i utifrån det empiriska materialet eftersom jag inte undersökt hur det fungerar på informanternas arbetsplatser. Utifrån deras kommentarer går det ändå att tillsammans med den teoretiska referensramen hitta ledtrådar till hur arbetsmiljön främjar kunskapsöverföringen. Arbetsmiljön är viktig då det är där den nyvunna kunskapen skall användas, om inte miljön på arbetsplatsen uppmuntrar och ger stöd till kunskapsöverföring kommer den att misslyckas, därför är *överföringsklimat, stöd och möjlighet att prestera* viktiga faktorer för en lyckad kunskapsöverföring (Grossman och Salas, 2011:112). Ingen av informanterna tror att det finns rutiner för kunskapsöverföring på sina respektive arbetsplatser men de känner ändå att de har stöd från sina chefer i att börja använda kunskaperna från utbildningen på arbetsplatsen. Informant 2 nämner att det skulle vara bra om flera kollegor också kunde få möjlighet att utbilda sig i metoden eftersom hon i nuläget är själv på arbetsplatsen med kunskapen. Gilpin-Jackson och Bushe (2007:992) nämner rädslan för att bryta normer i organisationen som ett hinder för kunskapsöverföringen. Även om arbetsklimatet är öppet och det finns stöd från chefen skulle ensamheten kunna ses som ett sådant hinder.

Hawley och Barnard (2005:73) lyfter stöd från medarbetare genom till exempel nätverkande som en viktig faktor för kunskapsöverföring. Här kan de kommunikationsvägar som kursledarna skapat lyftas fram som en framgångsfaktor för att deltagarna på kursen skall kunna nätverka trots att de saknar kollegor eller chefer som har förståelse för metoden. Nyhetsbrevet och Facebook-sidan kan ge deltagaren inspiration och uppmuntran genom en slags fortsättning på utbildningen. Facebook-sidan ger också deltagaren möjlighet att interagera och nätverka med andra som också använder lösningsfokus i sitt arbete. Under observationen nämnde också en lärare att det var lätt att samtala och skapa förståelse tillsammans med de andra deltagarna på utbildningen just för att alla är lärare eller arbetar i skolmiljö med elever.

Alla informanter uppger att de själva får prioritera att ta tid till att jobba med metoden. Just tidsbrist lyfts fram som ett hinder för kunskapsöverföring (Gilpin-Jackson & Bushe, 2007:994).

Grossman och Salas (2011:114) nämner också *uppföljning* som en avgörande faktor för kunskapsöverföring. I nuläget verkar det saknas planer för uppföljning för alla informanter och även om undersökningen inte sträcker sig så långt fram i tid att det går att säga säkert om uppföljning kommer genomföras uppger samtliga informanter att det på arbetsplatsen saknas en plan för kunskapsöverföring.

6.1.4 Sammanfattning

Utifrån det empiriska material som samlats in är det möjligt att se deltagarnas förutsättningar för kunskapsöverföring som goda. Tydligast har det visat sig genom att de visat hög motivation och att de anser att innehållet på utbildningen är användbart i deras arbete. Utbildningens utformning kan också anses som gynnsam för kunskapsöverföring, bland annat innehåller den element som utformning av beteende och en realistisk utbildningsmiljö. Den minst främjande faktorn för kunskapsöverföring har i denna analys visat sig vara deltagarnas arbetsplatser där det saknas rutiner för kunskapsöverföring och stödet till deltagarna främst kommer i formen av ett godkännande från chefen att gå utbildningen och sedan själv använda metoden.

6.2 Förändringskommunikation

Jag kommer här undersöka fallet utifrån de tre olika teorier kring förändringskommunikation som presenterats i den teoretiska referensramen. Syftet med detta avsnitt är att se om dessa teorier går att applicera på en fortbildningsinsats.

6.2.1 Förändringskommunikation inom barnomsorg

Cao et al. (2016) har undersökt hur förändringar implementeras inom barnomsorg. De menar att en förändring behöver engagera de som jobbar direkt med barnen eftersom det är de som känner till verksamheten. Till skillnad från de förändringar som undersökts av Cao et al. (2016) kommer initiativet till att gå utbildningen från informanterna själva, förändringen kommer därför underifrån snarare än uppifrån. Cao et al. (2016:38) menar också att det behövs strategier för att bygga engagemang för förändringen, något som tycks saknas på informanternas arbetsplatser. Utifrån deras beskrivningar av det stöd som deras chefer gett så finns inga planer för att implementera de kunskaper som förs in i organisationen via utbildningen.

Informanterna uppger att de berättat om utbildningen för några av sina kollegor men att det mer har handlat om information och att de tycker att utbildningen är bra. Informant 3 lyfter också att informationen haft en mer praktisk prägel. Detta stämmer överens med det resultat som Cao et al. (2016:42) fått fram i sin undersökning. De skriver att de vanligaste sätten som information om förändringsinitiativ kommuniceras ut till personalen är genom personalmöten och informella kanaler.

Till skillnad från de förändringsinitiativ som undersökts av Cao et al. (2016) har informanterna i denna fallstudie själva tagit initiativ till att gå utbildningen och deras möjlighet att påverka hur och om metoden skall användas är stor på ett individuellt plan. De utsagor som getts om avsaknad av plan för kunskapsöverföring och begränsat stöd från chef och brist på tid tyder på att de saknar möjlighet att påverka eventuell implementering på kollektiv nivå för informant 2 och 3. På skolan där informant 1 arbetar skall ett utvecklingsprojekt med lösningsfokuserad inriktning starta under hösten, informant 1 skulle där kunna ses ha ett försprång i jämförelse med sina kollegor eftersom informanten redan har kunskap om metoden och redan har börjat använda den lite på arbetsplatsen.

Cao et al. (2016:44) lyfter fram tre punkter som är viktiga för att anställda skall känna motivation till förändringar:

1. Involvera relevanta anställda
2. Kommunicera hur förändringen kommer påverka verksamheten
3. Organisera kommunikationsinsatserna

Dessa tre punkter kan tolkas på olika sätt - vem bestämmer till exempel vilka som är relevanta anställda? Utifrån min studie skulle en tolkning kunna vara att ingen av dessa åtgärder hade påbörjats när det empiriska materialet samlades in eftersom deltagarna uppgett att de endast börjat fundera på hur de själva skall komma igång med att använda metoden i sitt eget arbete.

6.2.2 Samtal om förändringar

Utifrån den genomförda undersökningen går det att tolka vissa av de handlingar som gjorts under perioden från att informanterna fått vetskap om utbildningen till att undersökningen genomfördes som samtalshandlingar i likhet med de fyra som beskrivs av Ford och Ford (1995): *initierande konversation*, *konversation för förståelse*, *konversation för handling* och *avslutande konversation*.

En *initierande konversation* kan sägas ha skett innan deltagarna anmälde sig till kursen: Alla tre informanterna fick vetskap om utbildningen via kontakter, informant 1 och 3 via kollegor som gått utbildningen innan och informant 2 fick information om utbildningen via ett nyhetsbrev som hen fått efter tidigare deltagande på en föreläsning om lösningsfokuserat arbetssätt. Informant 1 fick dessutom information direkt av kursledarna vid en informationsträff på skolan hen arbetar på. Genom sina kontakter hade deltagarna fått lite information men ingen hade en tydlig bild av utbildningens innehåll eller metoden lösningsfokuserat arbetssätt innan de började utbildningen, alla trodde ändå att utbildningen kunde vara användbar i arbetet. Informant 1 trodde till exempel på idén utan att egentligen veta så mycket innan utbildningen. Informant 3 hade blivit coachad av en tidigare kollega och upplevde det som positivt.

På informanternas arbetsplatser skulle dessa inledande konversationer kunna sägas ha börjat lite smått när informanterna berättat för sina kollegor om att de går utbildningen och att de tycker att den är bra.

Under själva utbildningen sker *konversationer för förståelse* i de gruppsamtal som genomförs mellan övningarna. Ford och Ford (1995:548-549) beskriver

konversationerna som meningsskapande, de menar också att konversationer för förståelse skapar tre biprodukter: (1) samtal kring specifikationerna för hur det önskade resultatet av förändringen ska bli, (2) samtal kring hur mycket deltagarna skall involveras i förändringen och (3) samtal kring hur förändringen tolkas. Biprodukt ett och tre kan sägas ha skett vid det observerade kurstillfället under de ovan nämnda gruppsamtalen. Informanterna kan sägas ha påbörjat dessa samtal på ett individuellt plan på sin arbetsplats men ingen har påbörjat några samtal med sina kollegor eller chef för hur de ska använda sina nya kunskaper. Informant 1 kommer i höst att ingå i ett utvecklingsprojekt på arbetsplatsen, i det projektet har en initierande konversation genomförts, bland annat när kursledarna besökte skolan och informerade om metoden.

Konversationer för handling är den tredje konversationen i förändringsprocessen (Ford & Ford, 1995:550). Denna konversation hade vid tidpunkten för intervjuerna börjat forma sig på ett individuellt plan då alla informanter hade funderat på hur de skulle kunna överföra sina nya kunskaper till sitt dagliga arbete. Samtliga hade planer på att börja lite smått med coachande samtal för elever och/eller personal. De tre informanterna har också haft en elev som de övat att coacha under utbildningen vilket gör att de redan under kursen börjat använda metoden i sitt arbete. På arbetsplatsen som helhet har konversationer för handling inte påbörjats hos informant 2 och 3 då de endast har delat med sig av ytlig information om utbildningen till sina kollegor och uppger att cheferna har visat begränsat stöd. För informant 1 ser det lite annorlunda ut men utifrån den intervju som genomförts tycks utvecklingsprojektet inte ha hunnit så långt ännu. På det individuella planet har informant 1 också bara informerat sina kollegor ytligt om utbildningens innehåll.

Ford och Ford (1995:551) kallar den sista konversationen för *avslutande konversation*. Eftersom ingen av informanterna ännu har genomgått de två föregående konversationerna är det troligt att inte heller någon avslutande konversation har påbörjats. Ford och Ford (1995:553) menar dock att ett misslyckat förändringsinitiativ till exempel kan avslutas när en konversation för förståelse misslyckas, en avslutande konversation ersätter då konversation för handling. I nuläget går det inte att avgöra hur kunskapsöverföringen kommer gå då undersökningen inte sträcker sig så långt fram i tiden.

6.2.3 Diffusion of innovations

Teoribildningen diffusion of innovations (Rogers, 2003) beskriver hur något som uppfattas som nytt (i detta fall lösningsfokus) sprids till medlemmarna i en social grupp (i detta fall deltagarna på kursen och deras respektive arbetsplatser). Teorin utgörs av fyra huvudelement: *innovationen, kommunikationskanaler, tid och det sociala systemet*.

Innovationen beskrivs genom fem olika karaktäristika: *relativ fördel, kompatibilitet, komplexitet, testbarhet* och *observerbarhet* (Rogers, 2003:15-17). I detta fall tycks informanterna uppfatta en *relativ fördel* då alla tre har beskrivit mötet med metoden som positivt och ser att fler på arbetsplatsen skulle kunna ha nytta av metoden.

Metoden tycks också vara *kompatibel* med informanternas nuvarande arbetsmetoder och de tänker alla börja använda metoden i sitt arbete.

Innovationens *komplexitet* beskriver hur svår den är att förstå. Informant 1 tyckte metoden blev tydlig redan vid första tillfället och informant 2 och 3 berättar båda att de fått ut något som de verkligen kan använda, något som tyder på att de har förstått hur metoden ska användas och vilka resultat den kan ge.

Under utbildningstillfällena får deltagarna öva på att hålla coachande samtal enligt metoden, de har också en hemuppgift att använda den på sin arbetsplats. Metoden går därför att *testa* innan den börjar användas i större skala.

Ingen av deltagarna har varit särskilt öppna på sin arbetsplats om att de går utbildningen och eftersom metoden inte skapar några fysiska ting skulle det kunna vara svårt för någon annan att veta att de eventuella förändringar som skett är produkter av metoden. *Observerbarheten* kan därför sägas vara ganska låg.

Det andra elementet som påverkar införandet av en innovation är *kommunikationskanaler* (Rogers, 2003:18-19). En kommunikationskanal som beskrivs som viktig är de med jämlikar, i detta fall tolkar jag det som kollegor.

Två av deltagarna har fått vetskap om metoden via kollegor och en av deltagarna berättar också att hen inspirerat en kollega till att anmäla sig till nästa kurstillfälle. Själva utbildningens kommunikationsvägar tycks också bygga på ett slags nätverkande i form av bland annat en Facebook-sida och nyhetsbrev. Utifrån den tid som undersökningen pågått är det dock svårt att avgöra i hur stor utsträckning informanterna kommer sprida information om kursen och om kollegorna på arbetsplatsen kommer ta till sig den informationen.

Elementet *tid* beskrivs i tre punkter:

- Hur lång tid det tar för en individ att gå från första vetskapen om en innovation till användande eller avfärdande.
- Hur tidigt eller sent en individ börjar använda en innovation i jämförelse med andra personer i organisationen, detta kan delas upp i fem kategorier: innovatörer, tidiga adoptera, tidig majoritet, sen majoritet och efterslänrare.
- Hur lång tid det tar för individer i ett socialt system att ta till sig en innovation (Rogers, 2003:20-23).

Informanterna tycks ha tagit till sig metoden väldigt tidigt, informant 1 och 3 tyckte redan innan de började utbildningen att metoden verkade användbar.

I organisationen kan de ses som innovatörer eftersom de är bland de allra första att börja använda metoden. Informant 1 har även en kollega med på kursen och hela personalstyrkan har fått en introduktion inför höstens utvecklingsprojekt men det är endast informanten och kollegan som har kommit så långt att de har börjat använda metoden.

Det återstår ännu att se om några fler individer på de olika arbetsplatserna kommer ta till sig metoden.

Det sista karaktäristika som beskriver innovationen är det *sociala systemet*, i detta fall utgörs det av de olika arbetsplatserna där informanterna jobbar. Rogers (2003:24-31)

lyfter fram fem dimensioner av det sociala systemet: *social struktur, normer, opinionsledare, beslut kring innovationen* samt *konsekvenser*.

Den *sociala strukturen* beskrivs vara olika bra på att ta till sig innovationer. I denna undersökning uppger alla att arbetsplatsen saknar planer för kunskapsöverföring men samtidigt har deras chefer godkänt att de deltar på utbildningen och informanterna får börja använda metoden på arbetsplatsen. Trots detta godkännande kan den sociala strukturen inte sägas vara särskilt gynnsam eftersom den endast ger ett ytligt stöd.

Ingen av informanterna uppger att de känner några hinder till att börja använda metoden men informant 2 hade önskat att hen hade fler kollegor som också gått utbildningen, *normerna* på arbetsplatsen kan därför inte ses som varken främjande eller hindrande för en förändring.

I denna undersökning kan informant 1 ses som en *opinionsbildare* eftersom hen kommer att delta i ett utvecklingsprojekt på sin arbetsplats och då kommer vara en av två i personalen som redan börjat använda metoden. På arbetsplatserna där informant 2 och 3 jobbar har ingen övergripande implementering av metoden initierats så det går inte att avgöra vilken roll de kommer få men eftersom båda har planer på att börja använda metoden är det också möjligt att fler kollegor kommer börja intressera sig.

Beslut kring innovationen kan vara frivilliga eller ofrivilliga och tas av individen, kollektivet eller av en auktoritet. I denna undersökning har jag bara kunnat se beslut på individuell nivå, delvis eftersom jag endast intervjuat enskilda individer men också för att metoden inte har hunnit nå kollektivet på arbetsplatsen än. Vad som skulle kunna ses som önskvärt är att informanternas chefer tar en större roll i överföringsprocessen för att säkra att kunskaperna inte går förlorade. Fler auktoritetsbeslut skulle därför behövas.

Avslutningsvis lyfter Rogers (2003:31) fram konsekvenser för det sociala systemet. Eftersom informanterna ännu inte har hunnit komma igång med användandet av metoden är det inte möjligt att avgöra vilka konsekvenser metoden kommer ha.

6.2.4 Sammanfattning

Dessa tre olika teorier ger också olika perspektiv på förändringskommunikation men analysen visar att deltagarna inte kommit så långt i den kollektiva implementeringen på arbetsplatsen om processen jämförs med ovanstående teorier. Eftersom inga intervjuer genomförts med informanternas chefer går det inte heller att veta om några sådana planer fanns från början. Utifrån ett förändringskommunikativt perspektiv tycks inte arbetsplatserna vara särskilt väl förberedda på att ta hand om de nya kunskaper som deltagarna för med sig tillbaka till organisationen. Det saknas till exempel planer för implementering/kunskapsöverföring, något som kan jämföras med strategier för att bygga engagemang (Cao et al., 2016), konversationer för förståelse och handling som beskrivs av Ford & Ford (1995) samt den sociala strukturen och beslut, element som utgör en del av teoribildningen diffusion of innovation (Rogers, 2003).

6.3 Diskussion och slutsatser

I den här uppsatsen har jag valt att undersöka om teorier kring förändringskommunikation går att applicera på kunskapsöverföringen vid en fortbildningsinsats. Utifrån den tidigare forskning som jag läst finns inga tidigare studier som har kopplat samman de två disciplinerna tidigare. Efter genomförd undersökning kan jag se att det finns vissa gemensamma nämnare men att kopplingen inte är helt naturlig. Som gemensamma nämnare som påverkar hur positivt det önskade resultatet blir kan bland annat nämnas behovet av engagemang och motivation, stöd från chef och hur organisationens sociala klimat ser ut. De största skillnaderna mellan de två disciplinerna är varifrån initiativet kommer och på vilken organisatorisk nivå som förändringen sker. Den empiriska undersökning som jag genomfört visar att en fortbildningsinsats kan beröra endast en individ på arbetsplatsen och att även initiativet till deltagandet på utbildningen kan komma från individen själv medans ett förändringsinitiativ har en mer övergripande kollektiv prägel.

Jag tycker ändå att jag kan se beröringspunkter där teoribildningar kring förändringskommunikation skulle kunna stötta kunskapsöverföringen. Min undersökning visar att de främsta svagheter för kunskapsöverföring finns på arbetsplatsen. Ingen av de tre informanterna uppgav att de fick något mer stöd än ett godkännande från chefen att använda metoden, en av informanterna uppgav också att hen kände sig ensam med sin nya kunskap. Här skulle chefen kunna stötta genom att till exempel påbörja en initierande konversation med hela personalstyrkan, involvera en grupp anställda som har ett gemensamt arbetsområde eller besluta att fler ska gå utbildningen.

Avslutningsvis kommer jag nu att besvara mina frågeställningar. Jag börjar med att besvara de två underliggande frågeställningarna för att sedan avsluta med huvudfrågeställningen.

Hur ser relationen ut mellan Lösningfokus i skolan (pedagog) och rådande forskning kring kunskapsöverföring?

Utifrån genomförd undersökning går det att se starka likheter mellan upplägget på utbildningen Lösningfokus i skolan (pedagog) och vad rådande forskning beskriver som goda förutsättningar för kunskapsöverföring. Några av dessa faktorer är bland annat egenskaperna hos deltagarna på kursen som både har motivation och förmåga att ta till sig innehållet, utbildningens utformning följer också forskningens rekommendationer med bland annat realistiska övningar och kursledarnas förhållningssätt till deltagarna där uppmuntran och positiv feedback ingår. De största bristerna finns på arbetsplatserna som saknar planer och stöd för kunskapsöverföring, det är också det område som kursledarna har svårt att påverka.

Vilken typ av kommunikation fungerar främjande för kunskapsöverföring?

Den forskning kring förändringskommunikation som jag använt har alla antagit olika perspektiv på hur kommunikation kan användas och tolkas, det var ett medvetet val för att få flera perspektiv att testa på det empiriska materialet men det gör också att jag inte kan ge ett entydigt svar på denna fråga. Gemensamt för de tre teorierna är dock att de alla betonar vikten av samtal kring förändringen, i denna undersökning skulle detta innebära att samtal om metoden behöver komma igång på arbetsplatsen. Det som kan

ses som positivt är att initiativet kommer från en anställd och inte från ledningen men teorierna är samtidigt ense om att det inte bara krävs ett initiativ utan också handling för att en förändring skall ske. Här krävs det att arbetsplatsens chef är aktiv, något som den empiriska undersökningen visade att de i stor utsträckning inte är i nuläget.

Hur kan teorier kring förändringskommunikation användas för att förbättra kunskapsöverföringen vid en fortbildningsinsats?

Trots att den utbildning som utgjort fallet för denna studie kan beskrivas stämmer väl överens med det som i forskningen beskrivs som främjande för kunskapsöverföring är risken stor att överföringen stannar upp när deltagarna på utbildningen kommer tillbaka till sina arbetsplatser, detta på grund av avsaknad av planer och strategier för kunskapsöverföring på arbetsplatserna. Teorier om förändringskommunikation skulle här kunna fungera som ett stöd för cheferna att hitta strategier för att kunna fånga upp och sprida de nya kunskaper som kommer in i organisationen via fortbildningsinsatser. Förändringskommunikation skulle kunna få igång ett kontrollerat samtal och starta handlingar kring den nya kunskapen och detta arbete skulle kunna inledas redan innan utbildningen är avslutad. Även kursledarna skulle kunna dra nytta av att använda sig av förändringskommunikation, dels genom att uppmuntra sina deltagare att lyfta frågan om implementering på arbetsplatsen men de skulle också kunna öka funktionen av egna kommunikationskanaler genom att göra dem till officiella forum för fortsatta samtal kring kunskapsöverföring och implementering på arbetsplatsen. Kanalerna skulle då kunna fungera som det stöd som i nuläget saknas på arbetsplatsen.

6.4 Förslag till fortsatta studier

För att få ett mer säkert resultat skulle liknande studier på fler fortbildningsinsatser behöva göras, speciellt eftersom denna studie endast bygger på intervjuer med tre informanter. I den här studien har jag inte heller haft möjlighet att undersöka hur kunskapsöverföringen fortgått på arbetsplatsen, något som skulle kunna ge fler tydliga slutsatser kring hur förändringskommunikation kan främja kunskapsöverföring. Det skulle också vara intressant att se om resultaten påverkas om studien genomfördes på en annan utbildning med andra deltagare, hur skulle resultatet förändras om deltagarna till exempel hade olika yrken eller utbildningsbakgrund?

Jag har här använt mig av tre olika teorier kring förändringskommunikation, studier där fler teorier används skulle också kunna ge större förståelse för hur förändringskommunikation kan användas för att främja kunskapsöverföring.

Referensförteckning

Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001), Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly* 25(1), 107-136.

Association for Talent Development (ATD) (2014). 2014 State of the Industry. http://files.astd.org/Research/LookInsides/2014SOIRLookInside.pdf?_ga=1.68432402.269366191.1467104973

Baldwin, T. & Ford, K. J. (1988). Transfer of Training: A review and directions for future reserach. *Personnel Psychology* 41(1), 63-105.

Balogun, J & Johnson, G (2005) From Intended Strategies to Unintended Outcomes: The Impact of Change Recipient Sensemaking. *Organization Studies*, 26(11), 1573-1601.

Beer, M. & Nohria, N. 2000, *Cracking the code of change*, Harvard Business School Press, UNITED STATES.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.

Cao, Y., Bunger, A. C., Hoffman, J., & Robertson, H. A. (2016). Change communication strategies in public child welfare organizations: Engaging the front line. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 40(1), 37-50.

Chiou, H., Lee, Y., & Purnomo, S. H. (2010). The influences transfer of training on relationship between knowledge characteristic of work design model and outcomes. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(2), 116-123.

Dahlin Sjöstrand, M (2015) *Uppföljning av IDA's utbildning. Lösningfokuserat arbetssätt för pedagoger. Resultat och case* [internt material]. Sjöstrand Utvecklingskompetens AB.

Dixon, N. M., (1997) The Hallways of Learning. *Organizational Dynamics*, 25(4), 23-34.

Thunblom, M. & Larsson, M. (2016a) Lösningfokus i skolan. <https://www.facebook.com/losningsfokusiskolan/?fref=ts> (2016-08-14).

Thunblom, M. & Larsson, M. (2016b) Intresseanmälan. <https://simplesignup.se/event/78571-intresseanmaelan> (2016-08-07).

- Ford, J D & Ford, L W (1995) The role of conversations in producing intentional change in organizations. *The Academy of Management Review*, 20(3), 541- 569.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153-168.
- Gilpin-Jackson, Y., & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: A case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26(10), 980-1004.
- Hawley, J. D., & Barnard, J. K. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*, 8(1), 65-80.
- Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S., & Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: The function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56(2), 333-361.
- Johansson, C & Heide, M (2008). Speaking of change: Three communication approaches in studies of organizational change. *Corporate Communications: An International Journal*, 13(3), 288-305.
- Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59-69.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. Andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Langa, C. (2011). Pre-service teacher training based on knowledge management. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 1(LXIII)(1), 22-27.
- Lundblad, J P (2003) A Review and Critique of Rogers' Diffusion of Innovation Theory as it Applies to Organizations. *Organizational Development Journal*, 24(4), 50-64.
- Massenberg, A., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: A multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161-178.
- Nonaka, I., (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Pickard, J A (2013). *Research Methods in Information. Second edition*. London: Facet Publishing.
- Chiou, H., Lee, Y., & Purnomo, S. H. (2010). The influences transfer of training on relationship between knowledge characteristic of work design model and outcomes. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(2), 116-123.

Renta-Davids, A-I., Jiménez-González, J-M., Fandos-Garrido, M. & González-Soto, À-P. (2014) Transfer of learning. Motivation, training design and learningconductive work effects. *European Journal of Training and Development* 38(8), 728-744.

Rogers, E M (2003). *Diffusion of innovations. Fifth edition.* New York :Free Press.

Stake, R E (1995). *The Art Of Case Study Research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Shaheen, A., Hussain Naqvi, S. M., Atif Khan, M. (2013). Employees Training and Organizational Performance: Mediation by Employees Performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business* 5(4), 490-503.

Somunoglu, S., & Ofluoglu, G. (2012). The concept of continuing education for organizations and its effects.*Human Systems Management, 31(3-4), 187-191.*

Stensaker, I & Falkenberg, J (2007). Making sense of different responses to corporate change. *Human relations, 60(1), 137-177.*

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology, 90(4), 692-709.*

Úbeda-García, M. (2012). There is an interrelationship between human resource management, training & knowledge management? empirical evidence. *Human Systems Management, 31(3-4), 231-240.*

Weick, K E, Sutcliffe, K M & Obstfeld, D (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science, 16(4), 409-421.*

Bilaga 1 – Intervjuguide

Tema 1 – Introduktion

1. Berätta lite om dig själv:
 - a. Ålder
 - b. Hur länge du jobbat som lärare (något annat innan?)
 - c. Hur länge du jobbat på nuvarande skola
 - d. Vilken årskurs du jobbar med

Tema 2 – Kursen

2. Kan du berätta hur det kom sig att du började på den här kursen?
3. Vad tänkte du att du skulle få ut av kursen innan du började?
4. Vad tror du att du kommer få ut av kursen nu när du gått tre gånger?
5. Vad fick du för information av kursledarna om kursen innan du började?
 - a. Hur fick du informationen?
 - b. Hade du önskat någon mer information?
6. Brukar du kommunicera med kursledarna eller någon av de andra deltagarna mellan kurstillfällena?
 - c. Hur kommunicerar ni?
 - d. Skulle du önska någon mer kommunikation?
7. Är det någon mer från din arbetsplats som går på kursen?
 - e. Om ja, brukar ni prata om kursen mellan tillfällena?
 - f. Kan du beskriva vad ni brukar prata om? När, var?
 - g. Om nej, hade du önskat att det var någon mer? Varför?

Tema 3 – Arbetsplatsen, kollegor och ledning

8. Vet dina kollegor om att du går kursen?
 - a. Hur mycket vet de om kursen?
 - b. Har du försökt introducera dem för kursen?
 - c. Visar de något intresse för kursen? Hur?
9. Har din chef visat intresse för hur det går för dig på kursen?
10. Har du fått något stöd av din chef under tiden som du gått kursen?
11. Brukar du prata med din chef om innehållet på kursen?
 - d. Om ja, beskriv hur de samtalen kan gå till. Vem tar initiativ, vad innehåller de?
 - e. Om nej, hade du önskat att din chef visade intresse? På vilket sätt?
12. Hur brukar det fungera om någon går en kurs på din arbetsplats, tar ni upp det på något personalmöte eller något annat officiellt sammanhang?
 - f. Om ja, i vilket syfte diskuteras kursen? Beskriv vilken typ av information ni brukar dela med er av?
 - g. Om nej, hade du önskat att ni på arbetsplatsen berättade om kurser ni gick? Vad tycker du skulle delas och hur?

Tema 4 – Tidigare erfarenheter av fortbildning

13. Har du gått några andra kurser i fortbildningssyfte tidigare?
14. Någon speciell, som du tycker var extra bra eller som sticker ut på något annat sätt?
 - a. Varför tror du just den kursen fastnade?
15. Vad tror du är viktigast för att kunna använda kunskaper från en kurs i sitt jobb?

Tema 5 - Framtiden

16. Har du någon plan för hur du ska göra för att integrera kunskapen du fått på kursen in i ditt vardagliga arbete?
 - a. Om ja, beskriv hur
 - b. Om nej. Varför inte?
17. Kommer du få något stöd från din ledning?
 - c. Om ja, beskriv hur det stödet kommer se ut.
 - d. Om nej, hade du önskat stöd och hur skulle det ha sett ut i sånt fall?
18. Har ni några rutiner på din skola för hur nya kunskaper ska tas om hand?
19. Hur ser det ut med tid och resurser för att fortsätta arbeta med de kunskaper du fått med dig från kursen?

Bilaga 2 – E-postförfrågan

Hej!

För några veckor sedan fick du ett mail med en fråga från Mikael Thunblom om du skulle vara intresserad av att delta i en intervju om kursen Lösningsfokus i skolan som jag, Sofie Åström skulle genomföra inom ramen för min D-uppsats.

Eftersom jag inte fått tillräckligt många deltagare till studien skickar jag ut en förfrågan igen och hoppas att jag får några fler positiva svar!

Intervjun kommer handla om hur du har upplevt kommunikationen kring kursen Lösningsfokus i skolan samt hur du tror att du kommer kunna använda kunskaperna från kursen i ditt arbete. Jag räknar med att intervjun kommer ta mellan 30-45 minuter och jag gör den på en tid och plats som du väljer.

Du kanske har mycket att göra just nu och om du skulle vilja ställa upp men inte känner att det finns tid att göra det förrän efter skolavslutningar m.m. så kan jag vänta tills dess.

Ditt deltagande skulle vara till stor hjälp för mig för att jag ska kunna slutföra min uppsats men jag kommer också dela med mig av mina resultat till Micke och Martin så de kan utveckla kursen och då främst kommunikationen runtomkring för att underlätta för framtida deltagare.

Tack på förhand!

Sofie Åström

Bilaga 3 – Följebrev intervju

Tack för att du deltar i denna undersökning!

Här kommer lite information om studien och dina rättigheter som deltagare i studien.

Om undersökningen

Undersökningen görs för att samla in material till min magisteruppsats som skrivs på programmet Strategisk information och kommunikation, ett magisterprogram som ges på Högskolan i Borås. I studien undersöker jag den kurs i lösningsfokuserat arbetssätt för lärare som du deltar i. Mitt fokus är att se hur kommunikationen ser ut runtomkring kursen och hur du som deltagare upplever möjligheterna att föra med dig det du lär dig på kursen till ditt dagliga arbete. Materialet samlar jag in genom fem intervjuer med deltagare på kursen, varav en av intervjuerna är med dig.

Anonymitet

I uppsatsen kommer alla uppgiftslämnare att vara anonymiserade, det är inte heller preciserat vilken stad kursen ges i. Martin och Micke har lämnat kontaktuppgifter till sex personer och jag kommer att göra fem intervjuer. Detta betyder att de inte kan veta vem av personerna jag inte har intervjuat. Jag kommer inte heller att lämna ut några fullständiga intervjuer eller citat kopplade till namn till dem.

Dokumentation

Intervjun har spelats in och jag har även tagit anteckningar. Detta material kommer att förvaras anonymiserat på min privata dator fram tills att min uppsats har blivit godkänd och jag har fått betyg på kursen, då kommer materialet att tas bort från min dator.

Om du ångrar dig

Skulle du i efterhand ångra dig och välja att inte delta i studien har du rätt att göra det, jag kommer då att utelämna din intervju i uppsatsen, jag kommer då att ta bort din intervju från min dator. Nedan hittar du mina kontaktuppgifter.

Vänliga hälsningar,
Sofie Åström